



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów

Author: Bernadeta Niesporek-Szamburska

Citation style: Niesporek-Szamburska Bernadeta. (2018). Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów. "Postscriptum Polonistyczne" (Nr 2 (2018), s. 101-119), doi 10.31261/PS_P.2018.22.07



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Uniwersytet Śląski

Katowice

Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów

Text-creating competence in an inherited language.
Creativity and games in the process of text composition

Abstract: The article author presents the methods of developing text-creating competence of students in a Polish diaspora. The article begins with a short presentation of discourse specificity in Polish diaspora teaching. The author also defines such notions as *text competence* and *text-creating competence* and explains their specific position in teaching bilingual students for whom Polish is an inherited language. The author refers to Cumming's theory of two levels of language competence. Next, she discusses creativity and games as important elements supporting education and developing text-creating skills. The article concludes with several examples of exercises for students.

Keywords: text-creating competence, inherited language, levels of language proficiency (Cummins' theory), playing with texts

O uczeniu się i nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonych

Podtrzymywanie języka przodków¹ wśród dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia przebywających poza krajem jest zjawiskiem naturalnym – to jeden z najbardziej oczywistych priorytetów środowisk polonijnych, które jako mniejszości etniczne muszą opanować nowy język, poznać nową kultu-

¹ Język polski, który dla pokolenia emigracyjnego jest językiem *pierwszym/ojczystym*, dla pokolenia urodzonego już na emigracji oraz dla pierwszych pokoleń polonijnych staje się językiem *odziedziczonym*, tzn. językiem funkcjonującym poza Polską, gdzie oficjalnym systemem komunikacji jest inny kod językowy. Język odziedziczony służy wtedy do porozumiewania się w sferze prywatnej, domowej. Staje się jednocześnie nośnikiem tożsamości, stanowi też o więzi grupowej (por. Lipińska, Seretny 2016).

rę, ale jednocześnie przejawiają silną motywację do zachowania własnego języka i kultury. Umożliwienie nauki języka polskiego i towarzyszącego jej przekazu wiedzy o Polsce stanowi bowiem podstawę utrwalania tożsamości etnicznej i dziedzictwa kulturowego. Język jest jednak nie tylko środkiem komunikacji, nośnikiem tradycji i kultury, ale też narzędziem dostępu do zasobów intelektualnych polskiego dziedzictwa. I jeśli myśli się o pełnym dostępie młodego pokolenia pochodzenia polskiego do tych zasobów, niezbędne staje się rozwijanie sprawności językowej jak największej liczby dzieci w polskiej szkole etnicznej, by miały one szansę poszerzyć nabyte w komunikacji domowej umiejętności posługiwania się językiem polskim na wszystkie sfery życia (poza prywatną: także na sferę społeczną i edukacyjną – por. ESOKJ 2003), a przy tym – by rozwinęły się poznawczo i zyskały pełne kompetencje bilingwalne.

W wyniku złożonych czynników mających wpływ na kształt dyskursu edukacyjnego młodego pokolenia polskiej diaspory² użytkownika języka odziedziczonego cechują niepełne lub nie w pełni rozwinięte kompetencje językowe, a zakres użycia kodu jest znacznie ograniczony, nie obejmuje nigdy wszystkich sfer życia (podobnie jak podczas uczenia się języka obcego). Odmiana języka, którą posługuje się uczeń z pokolenia polonijnego³, często jest uboga, nieadekwatna do wieku i do poziomu sprawności w języku kraju przebywania⁴:

² Należą do nich m.in.: 1) zróżnicowane – niezależnie od zbliżonego wieku dzieci w klasie – kompetencje językowe uczniów, niehomogeniczność ich wiedzy i umiejętności w języku polskim, wynikające ze zróżnicowanych „ścieżek” edukacyjnych, które przeszli uczniowie podczas nabywania/uczenia się polszczyzny; 2) przeszłość edukacyjna podopiecznych (Lipińska, Seretny 2011); 3) ograniczenie czasu nauki odbywającej się w polskiej szkole etnicznej w wolnym czasie dzieci (najczęściej w soboty), w niewielkiej liczbie godzin; uczęszczanie do niej jest dla dzieci dodatkowym obowiązkiem i stanowi istotny czynnik demotywujący, ponieważ zabiera czas zwykle przeznaczony na rozrywkę i kontakty z rówieśnikami; 4) środowisko rodzinne dziecka (ze zróżnicowanymi „wzorami” językowo-kulturowymi w przypadku małżeństw mieszanych i różnymi decyzjami odnośnie do edukacji w języku polskim, por. Lipińska, Seretny 2012) oraz zróżnicowana intensywność kontaktów poszczególnych uczniów z Polską (z polską rodziną/z polskimi rówieśnikami), ze środowiskiem polonijnym; 5) doświadczenia edukacyjne uczniów ze szkoły lokalnej, podleganie przez nich jednoczesnemu oddziaływaniu dwóm różnorodnym systemom i programom edukacyjnym, co wiąże się z koniecznością oferowania różnych form kształcenia uzupełniającego – w zależności od lokalnego systemu oświatowego i od specyfiki realizowanego w szkole lokalnej programu i planu edukacji.

³ Pokolenie polonijne – uczniowie szkół polskich na obczyźnie urodzeni w nowej ojczyźnie (kraju osiedlenia).

⁴ W przypadku pokolenia urodzonego w Polsce duży wpływ na naukę i rozwój języka polskiego ma przebieg procesów adaptacyjnych w kraju przebywania, a zawężony zasób leksy-

jego kompetencja gramatyczna nie jest w pełni rozwinięta. Tym jednak, co w sposób zdecydowanie bardziej zasadniczy różni go od użytkownika rodzimego, jest przeważnie brak znajomości standardowej odmiany języka, a zwłaszcza jego wersji pisanej. W wielu przypadkach użytkownik języka odziedziczonego nie czyta więc ani nie pisze, co nie wspomaga rozwoju jego kompetencji leksykalnej. Zasób słownictwa, jakim dysponuje, zawierający wyrazy o wysokiej frekwencji, na ogół potoczne, wśród których mogą pojawiać się obcojęzyczne wtręty, określany jest mianem *minimum* (Lipińska, Seretny 2013, 5–6).

Jednym z zasadniczych zadań staje się więc w szkole polonijnej rozwijanie jednej ze sprawności produktywnych⁵ – pisania (w połączeniu z drugą – czytaniem tekstów i wzbogacaniem leksyki oraz zaznajamianiem z polską kulturą). Poza sprawnościami produktywnymi wyróżnia się bowiem w komunikacji dynamicznej sprawności receptywne (słuchanie i czytanie tekstów, oglądanie obrazów, filmów) oraz interakcję (ustna lub pisemna wymiana informacji pomiędzy dwiema osobami) i mediację (działania pozwalające na komunikację między osobami, które nie mogą kontaktować się bezpośrednio; zob. ESOKJ 2003).

Kompetencja tekstowa i tekstotwórcza a rozwijanie języka u dzieci dwujęzycznych

Sprawność produktywną – w tworzeniu dłuższych tekstów, m.in. w pisaniu, uznaje się za umiejętność najrzadziej używaną w codziennej aktywności komunikacyjnej człowieka, a jednocześnie niezbędną w życiu (Klakówna 1993, 10; Komorowska 2011, 11)⁶. To trudna do opanowania biegłość, gdyż „żądając przekładu myślenia na znormalizowany ściśle tekst pisany, uczy się naśladowania tekstów wzorcowych (...), umiejętności logicznego myślenia (...) oraz kreacyjności (...)” (Wiśniewska 2001, 241). Waga tej sprawności odzwierciedla się w traktowaniu jej (w zależności od rezultatu) jako świadec-

kalny języka odziedziczonego niejednokrotnie skutkuje zanikiem biegłości w posługiwaniu się językiem ojczystym. Badania wskazują, że do regresji języka w odniesieniu do uczniów przybyłych z Polski dochodzi w okresie ok. 2 lat. Por. Niesporek-Szamburska 2015.

⁵ Drugą sprawnością produktywną jest mówienie.

⁶ Funkcjonującą wśród czterech aktywności językowych (wyróżnianych w programach): słuchania, czytania, mówienia i pisania.

twa wykazania się kompetencją językową (por. Nocoń 2012, 23), a także jako jej odrębnego komponentu – kompetencji tekstowej (w glottodydaktyce nazywa się tę biegłość kompetencją funkcjonalną – wyodrębnioną w kompetencji (i sprawności) pragmatycznej, ESOKJ 2003)⁷. U jej podłoża leży zdolność do odbierania i produkowania różnych zdarzeń w postaci werbalnej z uwzględnieniem określonej sytuacji komunikacyjnej i konkretnego odbiorcy, także „umiejętność selekcjonowania, waloryzowania, hierarchizowania, kondensowania, ale i rozbudowywania informacji” przy posługiwaniu się językiem poprawnym (Klakówna 1993, 33). W przypadku uczenia języka polskiego jako odziedziczonego dochodzi jeszcze zdolność do przeformułowania informacji/tekstu na język, w którym młody użytkownik ma deficyty.

Sprzyjającą okolicznością w kształtowaniu kompetencji tekstowej w języku odziedziczonym jest fakt, że pomimo licznych uwarunkowań efektywności nauki języka w szkole polonijnej opiera się ona na tych samych procesach kognitywnych, co aktywności w języku pierwszym (Cummins 1984; 2000). Oznacza to, że umiejętności językowe mogą być łatwo przetransferowane z jednego języka do drugiego. Im silniejszy jest funkcjonalnie pierwszy język (większościowy) – szczególnie gdy użytkownik operuje nim już na poziomie poznawczym i edukacyjnym/teoretycznym (CALP) – tym lepiej rozwija się u niego drugi język⁸. I jak zaznaczają badacze dwujęzyczności, to praca

⁷ W ujęciu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) w zakresie kompetencji komunikacyjnej wyodrębnia się dwa komponenty, czyli kompetencje ogólne (to m.in. wiedza deklaratoryjna, umiejętności praktyczne, uwarunkowania osobowościowe) i kompetencje językowe, czyli kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Nieco inną strukturę kompetencji komunikacyjnej – w postaci sprawności – przedstawia Stanisław Grabias (1994).

⁸ Hipoteza o interdependencji języków (teoria podwójnej góry lodowej Cumminsa) zakłada, że dwa języki, nawet zdecydowanie różne na powierzchni, w rzeczywistości opierają się na identycznych procesach kognitywnych. Według tej metafory zanurzona podstawa, wspólna dla obydwu języków, podtrzymuje podwójną górę lodową, symbolizującą odmienne przejawy na powierzchni języków. Dwa języki, które sąsiadują ze sobą w umyśle osoby, podczas produkcji pisemnych czy ustnych splatają się naprzemiennie. Im lepiej rozwinięty język pierwszy (L1), tym większą szansę na pełny rozwój ma język drugi (L2). Jim Cummins uważa, że w trakcie nauki jednego języka dziecko nabywa zestaw umiejętności i niejawną wiedzę metalingwistyczną (CUP – *Common Underlying Proficiency*), z której można czerpać podczas pracy w innym języku. Badacz pisze: „Wiedza konceptualna opracowana w jednym języku pomaga w zrozumieniu wkładu w innym języku” (Cummins 2000, 39), jeśli więc dziecko będzie rozumieć pojęcie *uczeniowości* w języku pierwszym, wystarczy, że zdobędzie etykietę tego pojęcia w języku drugim. Zadanie byłoby znacznie trudniejsze, gdyby musiało zdobyć zarówno etykietę, jak i koncepcję w drugim języku. Por. Cummins 1984.

z tekstami (czytanie i pisanie tekstów) stymuluje rozwój poznawczy – pozwala ona minimalizować różnice pomiędzy poziomem biegłości uczniów w posługiwaniu się językiem codziennej komunikacji (BICS) a ich zdolnością do przetwarzania informacji (w wymiarze CALP)⁹.

W przypadku uczenia języka polskiego jako odziedziczonego warto też wziąć pod uwagę wskazówki Cumminsa dotyczące trudności edukacyjnych w przechodzeniu od jednego poziomu sprawności językowej do drugiego. Przedstawienie ich w postaci schematu ukazuje narastanie trudności w zależności od obecności w zadaniu dwóch komponentów: zawartości treści poznawczych (wyzwania poznawczego/braku wyzwania poznawczego dla odbiorcy) i ilości w nim kontekstowego wsparcia dla rozumienia znaczeń (por. rys. 1).

| | |
|---|---|
| <p>Zadania poznawczo wymagające</p> <p>B</p> <p>Zadania osadzone w kontekście</p> | <p>Zadania poznawczo wymagające</p> <p>C</p> <p>Zadania z ograniczonym kontekstem</p> |
| <p>Zadania niewymagające poznawczo</p> <p>A</p> <p>Zadania osadzone w kontekście</p> | <p>Zadania niewymagające poznawczo</p> <p>D</p> <p>Zadania z ograniczonym kontekstem</p> |

Rys. 1. Diagnoza trudności działań językowych w zależności od rodzaju treści i kontekstu (według Cumminsa 2000)

⁹ Cummins posłużył się metaforą góry lodowej także po to, by odróżnić podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej (BICS) od sprawności języka kognitywnego i akademickiego (CALP). Sprawność komunikacyjna/konwersacyjna – BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) oznacza umiejętności pozwalające na podstawową komunikację w języku (zdolność rozmawiania z innymi i wyrażania potrzeb, słownictwo receptywne i ekspresyjne), co trwa 2–3 lata; sprawność w języku kognitywnym i akademickim/edukacyjnym – CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*) – obejmuje nabywanie umiejętności czytania i pisanie w środowisku edukacyjnym oraz wykorzystywanie L2 do rozumienia złożonych, bezkontekstowych struktur językowych; a także pozwala na werbalne rozwiązywanie zadań wymagających poznawczo; jest ona zależna od wieku i środowiska człowieka, rozwijana z wiekiem i osiągnięta podczas pracy z tekstami pisanymi. Opanowanie tej sprawności zajmuje 5–7 lat (por. Cummins 2000).

Dwa dolne pola schematu Cumminsa (A i D) reprezentują ustne lub pisemne zadania, które są poznawczo mało wymagające – to działania komunikacyjne lub proste pod względem poznawczym. Dwa górne pola schematu (B i C) to zadania wymagające poznawczo: są one trudne edukacyjnie, wymagają bowiem wyższego poziomu przetwarzania myśli i umiejętności językowych. Drugi komponent schematu określa ilość wsparcia kontekstowego związanego z zadaniem – to „podpory” wskazujące na znaczenia słów. Im więcej słów w działaniu (wypowiadanych lub zapisanych) jest osadzonych w kontekście, tym łatwiej je zrozumieć (np. w języku mówionym wsparcia kontekstowego dostarczają mimika twarzy, gesty, język ciała, demonstracje, wizualne wskazówki ze środowiska fizycznego; w języku pisanym – obrazy, wykresy, tabele i schematy)¹⁰. Dwa pola po lewej stronie schematu (A i B) prezentują zadania mocno osadzone w kontekście, a pola po prawej stronie (C i D) – te z ograniczonym kontekstem. Ruch po lewej stronie z dołu do góry i przejście do prawego górnego pola (z A do B i do C) wskazuje wzrost stopnia trudności w zakresie kontekstowego wsparcia i wyzwania poznawczego, czyli przechodzenie sprawności językowych ucznia z komunikacyjnych do kognitywnych i akademickich¹¹.

Dla nauczyciela języka polskiego jako odziedziczonego, którego uczniowie komunikują się w języku polskim, teoria ta oznacza szybsze wejście w zadania wymagające poznawczo (pola B i C) z ewentualnym wykorzystaniem kontekstów uczenia się, ale także z wykorzystaniem tekstów, ich czytania, analizowania i tworzenia. Wiele bowiem sytuacji edukacyjnych będzie wymagać łączenia różnych rodzajów sprawności: odpowiednio rozwijana kompetencja tekstowa/funkcjonalna winna się więc wspierać na innych sprawnościach w trakcie uczenia się języka. Staje się ona także istotna jako sprawność samoistna, jako że tekst jest „głównym ogniwem wszelkiej komunikacji językowej, stanowi zewnętrzne, obiektywne łącze między autorem a odbiorcą” (ESOKJ 2003, 92).

Samą kompetencję tekstową definiuje się jako

¹⁰ Zadania ustne i pisemne z tymi rodzajami podpór są nazywane kontekstowymi. Zadania, w których uczniowie mają do dyspozycji tylko same słowa, mówione lub pisane, określane są jako ograniczone w kontekście.

¹¹ Zadania w polu D, oznaczające zwykle kopiowanie przez dzieci czegoś (np. przepisywanie z tablicy, rozmowa przez telefon – bez wizualnego wsparcia), czego nie rozumieją – mało wymagające i abstrakcyjne (z ograniczonym kontekstem), mają niewielki potencjał w uczeniu się języka.

ludzką umiejętność tworzenia i odbierania spójnego tekstu oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów, rozumianych jako wypowiedzi kulturowo (...) ukształtowane oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu” (Gajda 2001, 255, por. też Nowak 2014)¹².

Tekst bowiem, jak stwierdzają badacze, nie stanowi tylko ciągu słów i zdań, nie jest konstrukcją mechanicznie złożoną z jednostek językowych (systemowych), ale określany jest jako „ponadzdaniowa jednostka języka (...) o złożonej, polifonicznej strukturze” (Bartmiński 2004, 45). Ma charakter całościowo zorganizowanego „makroznaku” o określonym nacechowaniu gatunkowym i stylowym, będącym kwalifikatorem tekstu. Wykazuje integralność strukturalną i znaczeniową (tematyczną) oraz podlega wewnętrznej segmentacji semantycznej, podziałowi logicznemu i kompozycyjnemu. Ewa Nowak podkreśla, że wpływ na jego kształt mają czynniki zarówno zewnątrzjęzykowe (instytucjonalne, społeczne, kulturowe), jak i wewnątrzjęzykowe (a więc nadawca, odbiorca, sytuacja, kontekst) (Nowak 2009, 272). I w związku z taką charakterystyką kompetencja tekstotwórcza, stanowiąca czynny aspekt kompetencji tekstowej, tzn. sam proces tworzenia udanego tekstu – mówionego i pisanego, w przełożeniu na praktykę edukacyjną będzie oznaczała nadanie powstającemu tekstowi właściwych cech, oddających:

- 1) zrozumienie i właściwe ujęcie tematu (tzw. aspekt poznawczy);
- 2) odpowiednią strukturę (schemat) tekstu (z zachowaniem ram tekstu – początku i końca, z wewnętrznym porządkiem i zaplanowaną kompozycją);
- 3) tło pragmatyczne właściwe wzorcowi gatunkowemu (z zachowaniem celu wypowiedzi, wpisanym weń nadawcą, odbiorcą oraz relacjami między nimi);
- 4) określone cechy językowo-stylistyczne.

Udany tekst powinien być także spójny pod względem składniowym i semantycznym, a także poprawny językowo (Tabisz 2006, 66).

Do wykształcenia kompetencji tekstotwórczej u uczniów, z jednoczesnym wzmacnianiem pozostałych aspektów sprawności językowej (systemowej), prowadzą odpowiednie strategie nastawione na inicjowanie i pomoc w orga-

¹² Anna Duszak definiuje kompetencję tekstową jako „zdolność do produkowania i odbierania różnego typu zdarzeń komunikacyjnych”, rozumiejąc przy tym zdarzenie jako tekst (Duszak 1998, 199).

nizowaniu działań uczniów, budujące dla nich „rusztowania myślowe”, bo wspierające kontekstowo znaczenia zawarte w tekście. Istotne wydaje się przy tym, jak zauważa Denise Berthet (2002), promowanie „»pedagogiki zachęty«, która wspierałaby i stymulowała tkwiący w małym człowieku potencjał pisarski i jego relacje z pierwotną fascynacją znakiem jako środkiem autoekspresyjnego porozumiewania się z otaczającym światem. Pedagogika ta ma równocześnie bądź naprzemiennie wprowadzać myśl ucznia na uzupełniające się obszary konwencji i inwencji pisarskiej, a przez to motywować go do pracy, efektem której byłyby nowe umiejętności i duma z pokonania napotkanych trudności” (Zawodniak 2009, 134). W pracy z użytkownikiem języka odziedziczonych oznacza to postulat takiego zaplanowania zajęć z tekstem, aby uczniowie – z pełną motywacją i zainteresowaniem utworem – w sposób niezauważalny dla siebie podejmowali działania, dokonywali szeregu odkryć na jego temat i czuli się na tyle kompetentni, by zmierzając do celu w procesie interakcji dydaktycznej (uzyskując stan tzw. nieświadomej kompetencji, Kolb 1997, 143¹³), napisali/stworzyli własny tekst.

Kreacja i działania ludyczne w kształceniu kompetencji tekstotwórczej

Motywacja i entuzjazm, o których była mowa, są możliwe tylko wtedy, gdy w procesie kształcenia zostanie wykorzystana wiedza o tym, jak się „uczą” mózgi. Mózgi uczniów będą w pełni zaangażowane, jeśli ich właściciele odbiorą zarówno teksty, jak i czynności związane z ich tworzeniem jako przyjemne i interesujące, zaskakujące (zadziwiające), nieschematyczne i nowe oraz jeśli nabyta wiedza i umiejętności powstaną we współdziałaniu z innymi rówieśnikami (por. Spitzer 2007; Kaczmarzyk 2017)¹⁴. Istotne będzie też po-

¹³ Z wyróżnionego przez Kolba czteroetapowego cyklu nauki: 1. nieświadoma niekompetencja, 2. świadoma niekompetencja, 3. świadoma kompetencja, 4. nieświadoma kompetencja w uczeniu instytucjonalnym rozpoczynamy naukę od etapu 2., a potem prowadzimy ucznia do kolejnych. Przy wykorzystaniu tekstów literackich możemy przyspieszyć przejście do ostatniego etapu (Kolb 1997, 138–156).

¹⁴ Jak wskazują neurobiolodzy, mózg nie jest organem zewnątrzsterownym. Na jego strukturę największy wpływ ma to, co jest dla dziecka ważne z perspektywy jego własnych wewnętrznych doświadczeń i własnego punktu widzenia. Zaangażowanie i przyjemność w odbiorze czegoś mają swoje podłoże neurobiologiczne. Podczas wykonywania przyjemnych dla nas czynności/zadań w śródmózgowiu uruchamia się grupa komórek nerwowych, które wy-

czucie bezpieczeństwa¹⁵. Takie jakości zapewnia wejście w świat sztuki – przestrzeń działań twórczych i w rzeczywistość zabawy¹⁶, badacze kultury podkreślają bowiem, że obie dziedziny pozwalają na wyjście poza schematyzm i na przyciągnięcie uwagi odbiorcy (por. Huizinga 2007). Należałoby zatem włączyć je w działania edukacyjne, by – jako atrakcyjne, a jednocześnie korzystne dla kształcenia polonijnego komponenty – służyły rozwijaniu umiejętności tworzenia/pisania tekstów.

Kreatywnym „światem” może stać się w polonijnym kształceniu instytucjonalnym twórcze pisanie – może ono uatrakcyjnić lekcję i urozmaicić żmudny proces uczenia się drugiego języka – w przypadku ucznia polonijnego: języka polskiego jako odziedziczonego. W tym kontekście reguły sztuki pisania, odnoszące się do schematów gatunkowych, mogą mieć ogromne znaczenie, gdyż uczący się, skupiony na interesujących komponentach treści czy struktury, chętnie „zagłębia się” w tworzenie tekstu. I jednocześnie rozwija swą kompetencję językową. Co istotne, twórcze formy pisania zwykle mobilizują uczniów do aktywności, pomysłowości, a ponadto – stwarzają wiele sposobności do użycia języka w zróżnicowanych celach, do rozwijania metajęzyka, by mówić o nim samym, a także o strukturze tworzonego tekstu (już na poziomie CALP).

Uczeń – jako autor tekstu kreatywnego tworzonego z udziałem wyobraźni – staje się także uczestnikiem gry. Wymaga ona wprowadzenia przestrzegania zdefiniowanych reguł postępowania (konwencja), ale osiągnięcie określonego celu zyskuje u uczestnika na znaczeniu, a ponadto w grze, jak w zabawie, występuje poczucie dobrowolności i przyjemności z podjętych działań. Tym samym proces tworzenia tekstów może się wiązać z wejściem w atmosferę działań ludycznych¹⁷. Jak zauważa Jerzy Brzeziński, gdy powiążemy naukę z grą i zabawą „treść nauczania zajmuje miejsce przedmiotu zabawy, nato-

dzielają substancje takie jak adrenalina, noradrenalina, dopamina oraz peptydy (endorfina i enkefalina), a te wpływają na emocje (np. endorfina to znany nam „hormon szczęścia”), ale i na proces efektywnego uczenia się oraz zapamiętywania. Por. Kaczmarzyk 2017.

¹⁵ Może je zagwarantować uczniom polonijnym praca w małych grupach, kiedy interakcje pomiędzy mniej i bardziej kompetentnymi rówieśnikami wzmocnią sprawność językową nowicjusza (por. Slavin 2013).

¹⁶ Rzeczywiście, porównanie wskazanych przez Abrahama Masłowa właściwości postawy twórczej z tymi, które odnajduje się w sytuacjach prawdziwych zabaw, prowadzi do wniosku, że są to te same właściwości (Maslow 1990, 247)!

¹⁷ Z położeniem nacisku na *ludus* w ogólnym podziale zabaw na: *paidia* i *ludus*, w którym kategoria *ludus* obejmuje zabawy podporządkowane arbitralnym konwencjom z ustalonymi regułami, zasadami kolejnych etapów działań zabawowych (Caillois 1997).

miast wdrażane struktury z »ukrytą gramatyką« przyjmują charakter reguł gry» (Brzeziński 1987, 118–119). Techniki ludyczne (wykorzystywane często na etapie motywacyjnym jako narzędzia otwierające tekst¹⁸) zaspokajają także fundamentalne potrzeby małego ucznia (Iluk 2005)¹⁹. Prowadząc zajęcia z młodszymi dziećmi, można wykorzystać wyliczanki, grę słowem, zagadki językowe czy zabawy tematyczne, które w naturalny sposób stają się inspiracją do tworzenia wierszowanych mikrotekstów, tekstów opisowych czy narracji. Mali uczniowie lubią bowiem bawić się swymi ulubionymi fragmentami (opowiadaniem, wierszykami, zagadkami), a równocześnie wpływać na ich kształt przez zmienianie pewnych szczegółów treściowych bądź reagowanie na zachowania konkretnych bohaterów poprzez udzielanie im rad lub zwracanie się do nich z jakąś prośbą (por. Czukowski 1962; Sipe 2001). Jednocześnie rozwijają także własny zasób słownictwa, struktury składniowe, sprawność komunikacyjną i przybliżają nieznany kontekst kulturowy.

Spójrzmy na konkretne przykłady zadań tekstotwórczych z wbudowanym wewnątrz ambiwalentnym kontekstem ścierających się wpływów swobody twórczej i logiki algorytmu (swego rodzaju przymusu).

1) Teksty rymowane

a) tworzenie rymowanych „przypominajek”

Są pewne słowa, których zapamiętanie i rozróżnianie (także zapis) może sprawić problem uczącym się języka polskiego ze względu na ich charakter – bliskość brzmieniową, identyczny lub zróżnicowany zapis, a także odmienne znaczenie. Dla młodszych uczniów mogą to być np.: *kaśa* – *Kasia* – *kosa*, *koc* – *kot* – *kod*, *nos* – *nas* – *nasz*; dla starszych zaś np.: *ostatni* – *ostateczny*, *technika* – *technologia*, *adaptować* – *adoptować*. Zainicjowanie konkursu w małych grupach na napisanie krótkich i zabawnych

¹⁸ Hanna Mrozowska w strategicznej opcji czytania tekstu literackiego proponuje cztery etapy pracy z tekstem: 1) otwieranie tekstu – kreujące stymulujące środowisko dla odbioru tekstu; 2) wkraczanie do tekstu – ze zwróceniem uwagi na warstwę językową tekstu i inspirowaniem różnych form interakcji z tekstem; 3) działanie wewnątrz tekstu – w celu podtrzymania aktywnego stylu odbioru; 4) wychodzenie z tekstu – (od)tworzenie własnego tekstu (Mrozowska 2001, 27–28).

¹⁹ Stosowane w nauczaniu młodszych dzieci umożliwiają pobudzenie wszystkich zmysłów, a młodszy uczeń, poznając otaczający świat, korzysta z nich w pełni: używa całego ciała, mimiki, ruchu. O wiele szybciej przyswaja też nowe treści, jeśli nawiązują one do jego własnej ekspresji i naturalnej aktywności. Multisensoryczna prezentacja – przez wsparcie kontekstowe treści – ułatwia też percepcję materiału i zwiększa zdolność zapamiętywania.

wierszyków na temat znaczenia par (trójek) takich wyrazów może pomóc w rozwiązaniu kłopotu²⁰, np.:

Kot ma łapy cztery, cyfry liczy kod.
Kod zna swe numery, a kot zna swój plot.

Dzieci nie uzyskały wsparcia dotyczącego samego tworzenia tekstu, usłyszały jedynie polecenie, by odszukały parę (trójkę) wyrazów, których znaczenie lub zapis mogą być mylące. Pisanie rymowanek można jednak „pomocniczo” poprzedzić dodatkowymi zabawami – ćwiczeniami polegającymi na głośnym tworzeniu przez uczniów łańcucha wyrazów (z dokonywaniem jak najmniejszej zmiany w ich obrębie, tak by w efekcie uzyskać nowe słowo, np.: *kot – koc – noc – nos – nas – nasz – wasz – wal* itp.)²¹, co pozwala zebrać mylone wyrazy i dostrzec nawet drobne różnice pomiędzy nimi, doskonalili też manipulowanie głoskami i sylabami.

Zadanie twórcze (ułożenie wierszyków) zostało wykonane dobrze²², wsparciem było działanie według schematu: wynotowanie wyrazów sprawiających problem, łączenie słów i pojęć, układanie tekstów. Piszac wierszyki, dzieci sięgały już do własnych wyobrażeń o relacjach panujących w ich środowisku. Zaangażowanie wyobraźni w proces pisania zadecydowało o łatwości, z jaką uczniowie wymyślali niecodzienne skojarzenia (niekoniecznie logiczne). Praca nad rymówką w grupach (konkurujących ze sobą) znacząco też wpłynęła na poczucie bezpieczeństwa, a jednocześnie uzmysłowiła poszczególnym uczniom, że sporo już wiedzą o samym języku (umiejętność rymowania, manipulowanie słowami, rozumienie) oraz że ich umiejętności są doceniane przez rówieśników.

²⁰ Np. z zaleceniem, by dzieci w każdej problematycznej sytuacji z tymi wyrazami przypominały sobie wierszyk i zapisały go. Sięgamy w tej sytuacji do jednej z technik metody mnemotechnicznej polegającej na powtarzaniu łatwego tekstu utrwalającego słowa.

²¹ Np. wybieramy krótkie słowo, które rozpocznie „łańcuszek”, a każdy z uczniów będzie kolejno przekształcał usłyszane słowo, tworząc nowy wyraz.

²² Ćwiczenie zostało wykonane w sobotniej szkole w Hereford przez dzieci w grupach niejednorodnych pod względem wieku i doświadczenia edukacyjnego. Dzieci urodzone w Wielkiej Brytanii dopytywały dodatkowo o znaczenie wyrazów: *numer, cyfra, kod*.

b) układanie rymowanych zagadek

Zdaniem wielu badaczy dzieci uwielbiają bawić się językiem (por. Krasowicz-Kupis 2004), mówi się też o przyjemności, jaką sprawia im układanie zagadek, które często w ich wykonaniu przybierają postać żartu słownego opartego na zabawie wyrazami o podobnej pisowni i wymowie (Burden, Williams 1998, 29, 32). Nauka tworzenia tekstów może w znacznym stopniu do takich zabaw nawiązywać. Wystarczy wstępnie zaproponować uczniom zagadki, w których odpowiedzią będzie rymujące się słowo, np.: *coś do czytania, co rymuje się z wstążką (wstążka – ...); coś do ubrania, co rymuje się z rakiem (rak – ...); jaki ptak rymuje się z Ewą? (Ewa – ...); jaki ptak rymuje się z koroną? (korona – ...)*. Prezentując je, można skorzystać z gestów czy dźwięków, aby ułatwić uczniom znalezienie odpowiedzi. W małych grupach uczniowie mogą ułożyć podobne lamigłówki. Warto także zachęcić dzieci do wspólnego układania prostych „zagadkowych” wierszyków, w których podobieństwem wykażą się umiejętnością układania tekstów określonego gatunku, przy tym samodzielnie użyją rymów, a jednocześnie wyrażą swą wiedzę na temat relacji między przedmiotami.

Zaprezentowana zabawa (w pytania) może być wstępem do innej odmiany zadania w tworzeniu „zagadkowych” mikrotekstów – działanie takie wykorzystuje homonimy i wyrazy wieloznaczne, z których znaczeniem uczniowie polonijni mogą mieć problemy. Ćwiczenie dobrze byłoby oprzeć na gotowych tekstach zagadek, np.:

Żelazny – strzeże mieszkania,
 Błyskawiczny – zapina ubrania
 Kamienny – spotkasz czasami,
 Najczęściej w książkach z bajkami.

lub:

Malowana bywa
 Na ulicach miasta,
 A w Afryce biega żywa,
 Ale też pasiasta²³.

²³ Zagadki pochodzą z książki *Antologia zagadek* (1993). Liczne przykłady homonimów zastosowanych w wierszach dla dzieci można znaleźć w tomikach Agnieszki Frączek (np. Frączek 2008).

Sposób postępowania z takimi tekstami podpowiada nauczycielowi jedna z metod kształcenia sprawności językowej Anny Dyduchowej (1988), budujących wsparcie dydaktyczne („rusztowanie”) w procesie uczenia języka odziedziczonygo²⁴. Chodzi o metodę analizy i naśladowania wzoru opartą na założeniu, że w każdym działaniu twórczym – obok nowości, odkrywczości – można dostrzec elementy naśladowcze. To wystarcza, by uzasadnić tezę o budującej roli wzorów w doskonaleniu umiejętności. Metoda zakłada cztery etapy pracy z tekstem: 1) etap motywacyjny – otwierający tekst (Mrozowska 2001, 27–28), często oparty właśnie na zabawie; 2) etap obserwacji i analizy tekstu wzoru (z ćwiczeniami analitycznymi); 3) etap ćwiczeń transformacyjnych, doskonalących praktyczne operacje językowe, pozwalających jednocześnie naśladować wzór i oderwać się od niego; mogą się tu pojawić także ćwiczenia wprowadzające zjawiska gramatyczne o charakterze funkcjonalnym; 4) działania twórcze uczniów, w których wykorzystują oni zdobyte informacje o cechach tekstu wzoru i związanych z nim językowych sposobach wyrażania w nowej sytuacji i piszą własne zagadki.

W przytoczonych wierszowanych mikrotekstach zagadkowych należałoby na etapie obserwacji i analizy zwrócić uwagę na sposób opisywania zgadywanego słowa (przymiotnikowe określenie cech konkretnego przedmiotu, otwierające wers – zestawione z krótkim zdaniem opisującym jego funkcję lub czynności), a następnie zastosować ćwiczenie transformacyjne, w którym dzieci uzupełniają określenia rozpoczynające kolejne wersy zagadki, np. przy wieloznacznych *płatkach*:

..... służą do prania,
..... zjem na śniadanie,
..... nie będzie latem,
..... – miewa kwiatek. [płatki]

²⁴ Anna Dyduchowa zaproponowała swe metody polonistom, tworząc z pięciu metod opartych na freinetowskich technikach zbiór dobrze służący także nauczaniu jpjo i jpjd (zob. Pamula-Behrens, Szymańska 2017). Składają się na nie: wyjściowa i docelowa metoda praktyki pisarskiej (zbliżona do techniki tekstu swobodnego), metoda przekładu intersemiotycznego, metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru, metoda norm i instrukcji, metoda ćwiczeń okazjonalnych (por. szerzej: Dyduchowa 1988; także: Pamula-Behrens, Szymańska 2017).

Przed stworzeniem autorskich zagadek uczniowie zbierają – najlepiej pracując w małych grupach – materiał językowy: homonimy lub wyrazy wieloznaczne, takie jak: *rola* (ziemia) – *rola* (do zagrania), *kawka* (ptak) – *kawka* (mała kawa), *kanapka* (do zjedzenia) – *kanapka* (mała kanapa), *plotki* (ryby) – *plotki* (małe ploty), *paczki* (ciastka) – *paczki* (na drzewach), *para* (dwie osoby) – *para* (wodna), *bal* (impreza) – *bal* (drewniany), wybierają konkretny przykład, gromadzą określenia i próbują napisać własną zagadkę.

2) Teksty narracyjne

Za wstępną, skutecznie zapoznającą uczniów z konwencjami narracji, fazę tworzenia opowiadania należy uznać wymyślanie i zapisywanie tytułów oraz różnych wersji wstępów i zakończeń (por. McLane, McNamee 1990). To technika znana od lat, uruchamiająca swobodną wyobraźnię uczniów. Rozwijanie technik narracyjnych może też nastąpić po zapoznaniu uczniów z tekstami bajek przez: słuchanie, czytanie, także za pomocą teatrzyku *kamishibai*²⁵, a następnie odtwarzanie dialogów z jednoczesnym poznawaniem wyznaczników gatunkowych tekstów. W tym przypadku w pracy z uczniami polonijnymi można nawiązać do ich doświadczenia edukacyjnego i wiedzy wyniesionych ze szkoły lokalnej.

Zupełnie inna jest pod tym względem technika sięgająca do tekstu literackiego, w którym zostały otwarte „miejsca” na pracę uczniów²⁶. Byłoby to swoiste łączenie efektów wyobraźni dzieci z konsekwencją wynikającą z przedstawionych w tekście zdarzeń (por. Kłakówna 2003), a w zakresie metod – połączenie metody analizy i twórczego wykorzystania wzoru ze swobodą twórczą zaczerpniętą z metody praktyki pisarskiej: miejsca otwarte na działania uczniów²⁷ mogą

²⁵ Wywodząca się z Japonii sztuka miniteatralna wykorzystująca obrazkowe karty narracyjne *kamishibai*. Może być skutecznym narzędziem dydaktycznym do nauki tworzenia opowiadań przez dzieci (zob. Matras-Mastalerz 2016). Jeszcze inną pomocą mogą być karty dialogowe, Story Cubes (kostki obrazkowe) czy Story Sacs, czyli „historie w sakiewkach”.

²⁶ Chodzi o tzw. tekst „dziurawiec”, z którego wyekscerpowano fragmenty np. opisu wyglądu bohatera czy świata przedstawionego lub które można uzupełnić takimi komponentami, także – krótkimi fragmentami narracyjnymi, jak np. dokończenie przedstawionego zdania.

²⁷ Według Hanny Mrozowskiej to faza druga, związana z wkraczaniem do tekstu, interakcja z tekstem (Mrozowska 2001, 27).

być, po uwzględnieniu przez nich zależności wynikających z prezentowanego fragmentu, jego cech tematycznych, gatunkowych i językowych, wypełnione w oparciu o własną wyobraźnię. Tego typu praca będzie obligowała do pogłębionej analizy tekstu wyjściowego (czynnika stymulującego i źródła informacji), do właściwego przygotowania do pisania, aby uczeń był w stanie odtworzyć wyróżniające utwór (fragment) cechy tematyczne, kompozycyjne i językowe (informacje zawarte w tekście, jak i leksykę, związki łączliwe czy formy gramatyczne) (por. Klakówna 1993), by – jak w przypadku tekstu przykładowego – dzieci dokonały ustaleń związanych ze statusem ontologicznym bohaterów i zdarzeń, danych dotyczących ich wyglądu i sposobu poruszania się, przestrzeni, w której się znajdują, wydarzeń do momentu pojawienia się bohaterów „na scenie”:

NIEOPATRZNE ŻYCZENIE²⁸

Duch Maciek od kilku godzin czuł, że coś go kłuje we włosach.

Opisać ducha

– Spróbuj mi to nryć... – poprosił duszkę i dotknął głowy.

Opisać duszkę

Siedzieli w jednym z podziemi zamku, przygotowanych na przyjęcie gości.

Opisać podziemie

– To kaktus – powiedziała duszka. – Strasznie mocno siedzi... I rośnie...

Maćkowi przypomniało się wypowiedziane nieopatrzenie – na widok stryja Narcyza – życzenie...

Opowiedzieć o życzeniu

– Może mi Kajtek pomoże – przemknęło Maćkowi przez głowę. – Któż może mieć większe doświadczenie w kaktusowych sprawach, jak nie ten chłopiec... Maciek poleciał do ludzkich domostw, przysiadł na parapecie obok śpiącego Kajtka.

²⁸ Według powieści fantasy *Maciek i łowcy duchów* Anny Onichimowskiej. Korzystam tu z pomysłu Zofii Agnieszki Klakówny na ćwiczenia z tekstem kanwą. Przykłady wielu zadań jej autorstwa przeznaczonych do uczenia języka polskiego jako ojczystego można znaleźć w: *Nova sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI* (zob. Klakówna, Wiatr 2006).

Opisać Kajtkę

*Kajtek obudził się. – Widzę, że masz kłopot – powiedział do Maćka. –
A on – wskazał na kaktus – rośnie jak na drożdżach...
Nagle kaktus odezwał się ludzkim głosem...*

Dokończyć historię.

Przykładowy tekst nawiązuje do popularnych wśród dzieci i młodzieży wątków fantastycznych, tworzy sytuację niezwykłości, która może zainspirować uczniów do wypełnienia brakujących fragmentów (w tym przypadku charakteryzujących bohaterów i zakończenia historii)²⁹. W taki sposób, pracując nad wypełnieniem luk (i jednocześnie tworząc pełny tekst), mogą konstruktywnie systematyzować wiedzę o konwencjach jego tworzenia.

Jak wskazują przykłady zastosowane w zadaniach, dobór tekstu wzoru ma szczególne znaczenie dla budowania kompetencji tekstotwórczej: musi on być tekstem dostępnym dla ucznia od strony intelektualnej, emocjonalnej, a w przypadku odbiorcy uczącego się drugiego języka – także językowej. Poza inspiracją do działania wzór pełni również bardzo ważną funkcję pomocniczą w odciążeniu pamięci roboczej ucznia poznającego język i służy mu za środek pomocniczy, tworząc ofertę motywów, treści oraz środków ich utekstowania czy w swoisty sposób „demonstrując” wykonanie i „ułatwiając” je przez podzielność zadania na części (zob. Dyduchowa 1988, Iluk 2012, Wołod 1998).

Podsumowanie

Obecność zabawy „literackiej” w tworzeniu tekstu może wnieść do sformalizowanego procesu kształcenia kompetencji tekstotwórczej elementy swobody i aktywności twórczej, czyniąc go jednocześnie atrakcyjnym. Każda zabawa wyzwala bowiem pomysłowość i inicjatywę dzieci, pozwala im poznać i przekraczać swoje umiejętności, umożliwia kontakt i współdziałanie

²⁹ W zależności od potrzeb konkretnego zespołu dzieci nauczyciel może obudować każdą fazę pracy z tekstem ćwiczeniami okazjonalnymi, np. może wzmocnić jakość opisów szeregiem ćwiczeń leksykalnych i frazeologicznych ułatwiających i porządkujących opisywanie wyglądu bohaterów.

z rówieśnikami, uczy zdrowego współzawodnictwa czy pracy w zespole, zapewnia bezpieczeństwo (por. Niesporek-Szamburska 2010). W ten sposób mocno osadza zadania poznawczo wymagające we wspierającym kontekście. Nauczyciel z kolei zyskuje możliwość poznania swoich uczniów z innej perspektywy, dzięki czemu może wspomagać i koordynować ich działania, prowadząc do rozwoju biegłości językowej na poziomie CALP (Pamuła 2003, 89–90; Cummins 2000, 39).

Literatura

- Bartmiński J., 2004, *Pytania o przedmiot językoznawstwa*, w: Czermińska Z., red., *Polonistyka w przebudowie*, t. 1, Kraków.
- Berthet D., 2002, *Wprowadzenie do nauki pisania*, tłum. Zieliński M., Warszawa.
- Brzeziński J., 1987, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa.
- Burden R., Williams M., 1998, *Language learners' perceptions of supportive classroom environments*, "Language Learning Journal", no. 17.
- Caillois R., 1997, *Gry i ludzie*, tłum. Tatarkiewicz A., Żurowska M., Warszawa.
- Cummins J., 1984, *Bilingual Education and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon.
- Czukowski K., 1962, *Od dwóch do pięciu*, tłum. Woroszyński W., Warszawa.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Dyduchowa A., 1988, *Projekt kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa. (ESOKJ)
- Frączek A., 2008, *Kanapka i innych wierszy kapka*, Łódź.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Huizinga J., 2007, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. Kurecka M., Wirpsza W., Warszawa.
- Iluk J., 2012, *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?* „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Iluk J., 2005, *O niektórych aspektach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych*, „Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci”, nr 1 (1).
- Kaczmarzyk M., 2017, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Poznań.
- Klakówna Z.A., 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków.
- Klakówna Z.A., 1993, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Kraków.
- Klakówna Z.A., Wiatr A., 2006, *Nova sztuka pisania. Klasy 4–6 szkoły podstawowej*, Kraków.

- Kolb D.A., 1997, *The process of experiential learning*, w: Thorpe M., red., *Culture and process of adult learning*, London.
- Komorowska H., 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Miedzy językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczzonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2011, *Doświadczenia nauczania w skupiskach polonijnych. Raport przygotowany na III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie*, <http://www.swp.krakow.pl/panel/spaw2/uploads/files/seretny.pdf> [dostęp: 7.05.2017].
- Masłow A., 1990, *Motywacja i zachowanie*, tłum. Sawicka P., Warszawa.
- Matras-Mastalerz W., 2016, *Multimodalność Ekspresywnego Arts Therapy w bajkowym świecie kamishibai*, w: Ungenhauer-Goląb A., Kopeć U., red., *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Rzeszów.
- McLane J.B., McNamee G.D., 1990, *Early literacy*, Cambridge.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Niesporek-Szamburska B., 2015, *Sprawność w języku polskim dwujęzycznej młodzieży pochodzenia polskiego mieszkającej w Anglii*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (15).
- Niesporek-Szamburska B., 2010, *Uczyć przez zabawę – od nabywania języka ojczystego do nauki języka obcego*, w: Achtełik A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice.
- Nocoń J., 2012, *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, nr 3397, 10 (20).
- Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza*, Kraków.
- Nowak E., 2009, *Jak rozwijać i doskonalić uczniowską sprawność tworzenia tekstu – projekt metody pracy*, w: Janus-Sitarz A., red., *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy twórczej*, Kraków.
- Onichimowska A., 2009, *Macie i łowcy duchów*, Łódź.
- Pamuła M., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/PRZEWODNIK-W-POLSKIEJ-SZKOLE.pdf> [dostęp: 7.05.2017]
- Romanowicz A., 1993, *Antologia zagadek*, Białystok. (wybór)
- Sipe L.R., 2001, *A palimpsest of stories. Young children's construction of intertextual links among fairy tale variants*, „Reading Research and Instruction”, no. 40.
- Slavin R.E., 2013, *Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczna?*, w: Dumont H., Instance D., Benavides F., red., *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa.
- Spitzer M., 2007, *Jak uczy się mózg*, tłum. Guzowska-Dąbrowska M., Jagodzińska M., Warszawa.
- Tabisz A., 2006, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole.

- Wiśniewska H., 2001, *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi*, w: Witosz B., red., *Stylistyka a pragmatyka*, Katowice.
- Wood D.J., 1998, *How Children Think and Learn. The Social Contexts of Cognitive Development*, Oxford.
- Zawodniak J., 2009, *Twórcze i odtwórcze aspekty wczesnego nabywania sprawności pisania w języku obcym*, w: Sikora-Banasik D., red., *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Teoria i praktyka*, Warszawa.